

ОБЩЕЕ, ИНКЛЮЗИВНОЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.1

DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-7-13

РЕАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Л. В. Вилкова

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,
Нижний Новгород*

Рассматриваются проблемы, возникающие при использовании формирующего оценивания в средних учебных заведениях, и предлагается их решение. Формирующее оценивание способно решить задачи, стоящие перед системой оценивания, акцентирующей внимание на качестве процесса учебных достижений обучающихся и приобретения умений для «образования на протяжении всей жизни». Формирующее оценивание внедряется медленно и неэффективно на протяжении десятилетия. Выявление и анализ причин трудностей реализации и поиск путей их преодоления являются целью данной работы и обуславливают актуальность темы. Использованные теоретические и практические методы исследования показали большое количество проблем, ряд которых обозначен участвовавшими в исследовании преподавателями. Все упомянутые проблемы разделены на три уровня в зависимости от возможностей их преодоления. Педагоги решают проблемы на первом уровне – уровне «аудитории», но без поддержки на уровнях «школы» и «вне школы» осуществление формирующего оценивания невозможно или носит дискретный и фрагментарный характер. Разработаны ознакомительные семинары-практикумы на «рабочем месте», которые являются первым шагом в программе реализации формирующего оценивания в образовательном процессе, и предлагается их проведение. Семинар разделен на теоретическую и практическую части, вопросы для обсуждения и длительность проведения варьируются в зависимости от аудитории. По окончании семинаров-практикумов педагоги получают первоначальные необходимые знания для начала осуществления практической деятельности по формирующему оцениванию. Подчеркивается необходимость введения разделов (или их расширения) по данному виду оценивания в курсы повышения квалификации и программы дисциплины методики преподавания для выстраивания системы подготовки педагогов, владеющих новой философией оценивания.

Ключевые слова: *формирующее оценивание, трудности реализации, уровни решения проблем, подготовка педагогов, семинар-практикум.*

Система оценивания учебных достижений обучающихся находится в центре внимания исследователей во всем мире в связи с изменившимися требованиями к современному образованию. Задача состоит в том, чтобы оценить не только результаты обучения, но и качество процесса их достижений, знания и умения, необходимые для самообучения,

образования на протяжении всей жизни. Формирующее оценивание с его потенциалом способно разрешить эту задачу. Оно предназначено целенаправленно формировать результат, используя составляющие (самооценивание, взаимооценивание, обсуждение критериев, постановка целей, обратная связь, «открытые вопросы») и делая процесс достижений прозрачным. Данное оценивание сравнивают с «тихой революцией», так как, выполняя эту задачу, формирующее оценивание трансформирует все уровни образования [1, с. 161]. Более 15 лет назад формирующее оценивание вошло в обиход отечественных преподавателей, и роль этого мощного инструмента для улучшения предметных, метапредметных и личностных результатов, т. е. выполнения требований ФГОС, не оспаривается. Но это не означает, что осуществление проходит успешно и эффективно в учебном процессе. Реализация его столкнулась с рядом трудностей, решить которые сами преподаватели без поддержки извне не в силах. Цель данной работы – выявить и проанализировать причины трудностей реализации формирующего оценивания и предложить один из способов их решения.

Для достижения данной цели использованы теоретические методы – изучение и анализ теоретических изысканий и практического педагогического опыта по данному вопросу, обработка экспериментальных данных; и практические – изучение педагогических документов и работ обучающихся, анкетирование преподавателей, наблюдение, сравнение, обсуждение и индивидуальные беседы, в которых приняли участие преподаватели и студенты – практиканты средних учебных заведений Нижегородской области (2017–2018 гг.).

Проведенные анкетирование, обсуждение с преподавателями и наблюдения выявили ряд сложностей, среди которых основная – непонимание дефиниции «формирующее оценивание» и отсутствие окончательной версии (80 % участвовавших в исследовании). Анализ теоретических исследований показывает, что она изменяется, дополняется новыми элементами, критериями и условиями ее использования. К основному определению, что формирующее оценивание – это все действия, предпринимаемые преподавателями и обучающимися, которые обеспечивают информацией для обратной связи, в целях корректировки преподавания и обучения [2], добавились: акцент на самооценивание и самоконтроль [3], взаимооценивание [4], особые характеристики обратной связи [5], учет специфики дисциплин [6], совместная работа преподавателя и обучающегося, систематичность [7], запланированность процесса [8], представление процесса в виде петли [9, с. 10] и т. д.

Кроме того, среди причин, препятствующих эффективному проведению формирующего оценивания, были выявлены:

– не востребованность применения формирующего оценивания, так как учитываются конечные результаты, требуются задания формата ЕГЭ и ОГЭ. Прерогативой остается констатация результата, и как он достигается, не играет роли. Отслеживание процесса достижения результата остается на совести преподавателей, т. е. существует несогласованность внешней и внутренней оценки;

– отсутствие методической литературы (выставленные в Интернете отечественные исследования по данному вопросу единичны и не дают ясного, четкого представления об этом феномене), необходимых знаний, практических примеров, сопровождения, помощи при организации;

– отсутствие опыта, большая вероятность рисков при изменении процесса обучения и роли педагогов (посредник при передаче знаний), вовлечении обучающихся в процесс оценивания; боязнь преподавателей нарушить жесткий регламентированный план занятия, полагая, что отклонение неизбежно приведет к хаосу;

– трудоемкость процесса формирующего оценивания, требующего описания критериев, подготовки заданий, форм фиксации достижений, интерпретации большого объема ин-

формации на протяжении процесса оценивания; необходимость применения дифференцированного подхода, который требует определенной подготовки;

– дефицит времени на проведение формирующего оценивания на занятии, упражнений по самооцениванию и взаимооцениванию, на обсуждение критериев, развернутую обратную связь, и, как результат, предпочтение отдается выполнению заданий по учебнику;

– специфичная обратная связь. При формирующем оценивании она должна быть своевременной, позитивной, понятной, разделяемой, сравнимой, отражающей сильные и слабые стороны, поощряющей обучающегося к продуктивному диалогу, обеспечивающей информацией для правильного выполнения последующих действий;

– незнание обучающимися формирующего оценивания, отсутствие опыта самооценивания, взаимооценивания и необходимость ведения разъяснительной работы с родителями, так как отсутствие отметки их дезориентирует;

– субъективность процесса, не поддающегося количественной оценке, без точных критериев, норм, а значит, предоставление менее точных результатов.

Наблюдения за деятельностью преподавателей фиксируют использование элементов формирующего оценивания на занятиях (120 протоколов):

– цели занятия формулируются, но не всегда обращается на них внимание обучающихся (т. е. имеет место простое озвучивание);

– цели, выраженные в результатах обучения, встречаются в 50 % протоколов;

– обсуждения критериев с обучающимися не происходит (случаи разъяснения зафиксированы только после ознакомления педагогов с теоретическими вопросами формирующего оценивания). Критерии оценивания просто озвучиваются;

– открытые вопросы (требующие, например, объяснения, предположений, креативного подхода, установления причины и т. д.) составляют 78 % от всех заданных вопросов на занятиях. Задается много вопросов, ответ на которые однозначен – утвердительный или отрицательный, или ответ дают сами преподаватели, требуя подтверждения правильности;

– 75 % протоколов фиксируют поощрение обучающихся задавать вопросы;

– половина участвовавших педагогов практикуют самооценивание (50 %), в то время как процесс взаимооценивания игнорируется;

– используется ограниченное число техник формирующего оценивания для объяснения, закрепления и оценки достижения целей;

– наличие обратной связи отмечено во всех протоколах. Ответы (результаты работ) обучающихся комментируются преподавателями, но обратная связь обстоятельная, неполная, не направлена на достижение следующих целей, не подсказывает дальнейшие шаги, т. е. не является примером формирующей обратной связи;

– дифференцированный подход отмечен в 60 % протоколов, но часто выражается в дополнительных заданиях на дом;

– создается атмосфера эмоционального комфорта, но она не способствует активности обучающихся на уроке.

Проведенный опрос констатировал, что преподаватели готовы к изменениям и с интересом будут заниматься реализацией формирующего оценивания, и с ним они связывают повышение качества учебных достижений, но ограниченность знаний и отсутствие поддержки со стороны (прежде всего администрации) являются сдерживающими факторами. Многие преподаватели, особенно иностранного языка, используют элементы данного оценивания на занятиях, так как могут читать иностранные публикации по данной теме, но они носят разовый, бессистемный и, как следствие, неэффективный, ознакомительный характер и не способны выполнить функции формирующего оценивания.

Изучение педагогической документации и наблюдения свидетельствуют, что педагоги точно придерживаются планов занятий. Случаи непонимания материала не предусмотрены, а значит, не выделяется время и не предпринимаются меры для дополнительного разъяснения. Процесс обучения четко организован и протекает «ровно», «гладко», «спокойно», «аккуратно» и «легко». Структура занятия предполагает один результат – 100 %-е понимание и усвоение, воспроизведение и использование учебного материала на практике всеми обучающимися с первого раза. Следовательно, в приоритете – охват обучающихся знаниями, и гибкость при оценивании на занятиях не практикуется. Мы согласны с точкой зрения Р. Perrenoud, что «способности и потребности учеников неодинаковы, и работают они по-разному, ситуация, оптимальная для одного ученика, не будет таковой для другого... можно вывести простое уравнение: разнообразие людей плюс соответствующий подход к каждому равняется разнообразию в образовании» [10, с. 93–94].

Педагоги стараются фиксировать все ответы (включая неправильные) обучающихся, количество выполненных работ (в том числе дополнительных заданий), но разнообразие систем подсчетов и разброс в содержании итоговой оценки существенно отличаются у разных преподавателей. В таких условиях применение формирующей оценки, с одной стороны, затруднительно, с другой стороны, рассматривается как выход из создавшейся ситуации.

Обобщение полученных данных приводит к выводу, что все озвученные трудности связаны с определенными уровнями:

1) «аудитории» – это индивидуальные характеристики участников процесса, готовность, главным образом психологическая, к данному виду оценивания, знания, опыт; социофакторы (взаимодействие между преподавателями и обучающимися, сотрудничество (создание атмосферы взаимопонимания и доверия); технологические (технологии, инструменты, методы, задания, формы и шаблоны регистрации достижений, критерии и т. д.);

2) «вне аудитории» (уровень школы) – политика администрации, отношение школьного руководства и штата к формирующему оцениванию, поддержка преподавателей, предоставление доступа к инструментам, организация методического обеспечения, коллективных обсуждений, работа с родителями и обучающимися;

3) «вне школы» – уровень города, района – организация обучения, семинаров, тренингов, разработка и снабжение методической литературой, встречи с опытными преподавателями, круглые столы, включение его в программу курсов повышения квалификации, дисциплин в педагогических колледжах и т. п.

Педагоги стараются решить проблемы на первом уровне, и им удается, но без поддержки и работы совместно со вторым и третьим уровнями будет отсутствовать система внедрения формирующего оценивания, а значит, не раскрывается его потенциал и работа педагогов нерезультативна.

Из проведенной диагностики очевидно, что реализация формирующего оценивания происходит фрагментарно, непостоянно преподавателями-энтузиастами. Они самостоятельно ищут информацию в Интернете, читают немногочисленные отечественные публикации по данной теме, составляют шаблоны, изучают техники.

Отсутствие системы, которая бы начиналась с обучения будущих педагогов в колледжах и университетах, правильное сочетание методологических подходов (деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного, коммуникативного), собранная воедино теоретическая информация, банки форм регистраций и критериев, демонстрация примеров профессионалами, делает все их усилия неэффективными, не раскрывающими все возможности формирующего оценивания.

Обучению оценочной компетенции, в том числе использованию формирующей оценки на занятиях, за рубежом посвящены целые курсы с лекциями и практическими занятиями, национальные проекты (например, в Казахстане). Для многих педагогов в наших школах это достаточно новый феномен, поэтому в данной ситуации проведение ознакомительных семинаров-практикумов на рабочем месте – первый шаг в программе реализации формирующего оценивания в образовательном процессе. Цель их проведения – формирование понятия и навыков использования данного вида оценивания на занятиях. Семинары состоят из теоретической и практической части. Программа семинара корректируется в зависимости от подготовленности аудитории к обсуждению, наличия знаний и опыта по использованию этого вида оценки, интересующих педагогов вопросов. В первой части обсуждаются вопросы, представляющие общую информацию о формирующей оценке, такие как: история и эволюция формирующей оценки (M. Scriven, T. Crooks, D. Sadler, P. Black и др.); составляющие формирующей оценки; условия, при которых составляющие становятся формирующими; стратегии формирующей оценки; принципы построения модели формирующей оценки и т. д.

Вторая часть посвящена практическому использованию формирующей оценки в зависимости от специфики того или иного учебного предмета, и педагогов интересовали следующие вопросы:

- методологические подходы при формирующем оценивании;
- описание критериев и инструменты оценки в группе;
- алгоритм деятельности учителя по организации формирующей оценки;
- составление листов обратной связи;
- инструменты самооценки;
- электронные инструменты оценивания;
- использование при выполнении различных видов заданий и проектной деятельности;
- примеры элементов формирующего оценивания (с учетом специфических особенностей предметов) на занятиях, обсуждение их использования, методические рекомендации.

По завершении семинаров участники заполняют листы самооценивания и высказывают пожелания, как усовершенствовать их в дальнейшем и какие изменения внести в программу.

Семинар-практикум помогает преподавателям:

- сформировать представление о дефиниции «формирующее оценивание»;
- приобрести минимально необходимые теоретические знания и практический опыт для реализации формирующего оценивания в образовательном процессе;
- познакомиться и правильно выбирать техники с учетом специфики дисциплины, учебного материала на разных этапах обучения и преподавания, составлять универсальные формы и шаблоны для регистрации и отслеживания прогресса достижений обучающихся;
- использовать IT-технологии в формирующем оценивании на всех этапах с целью повышения мотивации и экономии времени;
- проектировать и проводить занятия с элементами формирующего оценивания.

Их проведение направлено на диалог, побуждает к креативному подходу в педагогической деятельности, разработке собственной методической системы, самообразованию, самоконтролю, анализу своих достижений, инициативе в апробации формирующего оценивания.

Таким образом, преподаватели просто поставлены перед фактом о необходимости введения нового вида оценивания (формирующей оценки) в процесс обучения. Нельзя требовать от педагога того, чему его никто никогда не учил. Нехватка знаний, методической литературы, неоднозначное понимание и разные трактовки терминов, неподготовленность учителей делают процесс интеграции формирующей оценки медленным и трудным.

Качество образования не может быть выше качества подготовки педагогов. От того, насколько они будут компетентны в данном вопросе, зависит претворение в жизнь всех задуманных планов по повышению качества образования. Необходимо введение занятий по формирующему оцениванию в курсы повышения квалификации и разделов программы по методике преподавания для выстраивания системы подготовки педагогов, владеющих новой философией оценивания.

Список литературы

1. Khairani A. Reviewing the Challenges of Implementing Formative Assessment in Asia: The Need for a Professional Development Program // *Journal of Social Science Studies*. 2017. Vol. 4, iss. 1. P. 160–177. URL: <http://dx.doi.org/10.5296/jsss.v4i1.9728> (дата обращения: 10.12.2018).
2. Black P., William D. Assessment and classroom learning // *Assessment in Education: Principals, Policy and Practice*. 1998. Vol. 5, iss. 1. P. 7–74.
3. Andrade H., Brookhart S. M. The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning // *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* / eds by D. Laveault, V. L. Allal. Springer International Publishing, 2016. P. 293–309.
4. Panadero E., Brown G. Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use // *European Journal of Psychology of Education*. 2017. Vol. 32, iss. 1. P. 133–156. DOI: 10.1007/s10212-015-0282-5 (дата обращения: 10.12.2018).
5. Voinea L. Formative Assessment As Assessment For Learning // *Journal of Pedagogy*. 2018. Vol. 1. P. 7–23. URL: <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/7> (дата обращения: 20.02.2019).
6. Shepard L. A., Penuel W. R., Davidson K. L. Design principles for new systems of assessment // *Phi Delta Kappan*. 2017. Vol. 98, iss. 6. P. 47–52. URL: <https://doi.org/10.1177/003172171696478> (дата обращения: 20.02.2019).
7. Wright C. M., Miller C. M. Revising the Definition of Formative Assessment. The Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington, DC, USA. 2018. 12 p. URL: <https://ccsso.org/resource-library/revising-definition-formative-assessment> (дата обращения: 20.02.2019).
8. Popham W. J. *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, Virginia, USA, 2011. 200 p.
9. Morzano P. J. *Formative assessment and standard-based grading*. Bloomington, USA: Solution Tree Press, 2009. 184 p. URL: <https://cx-work.gseis.ucla.edu/pli/15/to/rq/fieldwork-portfolio/docs/reading-formative-assessment-and-standards-based.pdf> (дата обращения: 20.02.2019).
10. Perrenoud P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 1998. Vol. 5, iss. 1. P. 85–102.

Вилкова Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155). E-mail: plymouth@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 13.05.2019

DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-7-13

IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS: PROBLEMS AND SOLUTION

L. V. Vilкова

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

The article deals with the problems of implementation of formative assessment in secondary educational institutions and proposes their solution. Formative assessment is able to solve the problems facing the assessment system focusing on the quality of process of students learning outcomes and acquiring skills for “lifelong learning”. Formative assessment has

been implemented slowly and inefficiently for more than a decade. Identifying and analyzing the reasons for the difficulties of implementation and finding the ways to overcome them is the aim of this research and determines the relevance of the theme. Theoretical and practical methods of research were used to achieve this aim. A large number of difficulties have been revealed. Some of which have been indicated by teachers participating in the program. The obtained data allow us to divide all mentioned problems into 3 levels depending on the possibilities of their solutions. It is noted that teachers solve them at the first level “classroom” but without the support at the “school” and “out-of-school” levels the process of formative assessment is discrete, fragmented or even impossible. Introductory training workshops at the “workplace” have been developed and proposed to conduct as the first step in the program of implementation of formative assessment in the educational process. The seminars (workshops) are divided into theoretical and practical parts; questions for discussion and duration of conducting vary depending on the preparedness of the audience. At the end of the workshops, teachers have initial necessary knowledge to start practical activities of formative assessment. The author emphasizes the necessity to introduce sections (or to expand them) about this type of assessment at teacher training courses and in programs of discipline about teaching methods to build a system of training teachers who own a new philosophy of assessment.

Keywords: *formative assessment, difficulties of implementation, teacher training, levels of problem solving, training workshop.*

References

1. Khairani A. Reviewing the Challenges of Implementing Formative Assessment in Asia: The Need for a Professional Development Program. *Journal of Social Science Studies*, 2017, vol. 4, iss. 1, pp. 160–177. URL: <http://dx.doi.org/10.5296/jsss.v4i1.9728> (accessed 10 December 2018).
2. Black P., William D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principals, Policy and Practice*, 1998, vol. 5, iss. 1, pp. 7–74.
3. Andrade H., Brookhart S. M. The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Eds by D. Laveault, V. L. Allal. Springer International Publishing, 2016. Pp. 293–309.
4. Panadero E., Brown G. Teachers’ reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 2017, vol. 32, iss. 1, pp. 133–156. DOI:10.1007/s10212-015-0282-5 (accessed 10 December 2018).
5. Voinea L. Formative Assessment As Assessment For Learning. *Journal of Pedagogy*, 2018, vol. 1, pp. 7–23. URL: <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/7> (accessed 20 February 2019).
6. Shepard L. A., Penuel W. R., Davidson, K. L. Design principles for new systems of assessment. *Phi Delta Kappan*, 2017, vol. 98, iss. 6, pp. 47–52. URL: <https://doi.org/10.1177/003172171696478> (accessed 20 February 2019).
7. Wright C. M., Miller C. M. *Revising the Definition of Formative Assessment*. The Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington, DC, USA, 2018. 12 p. URL: <https://ccsso.org/resource-library/revising-definition-formative-assessment> (accessed 20 February 2019).
8. Popham W. J. *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, Virginia, USA, 2011. 200 p.
9. Morzano P. J. Formative assessment and standard-based grading. Solution Tree Press. Bloomington. USA, 2009. 184 p. URL: <https://cx-work.gseis.ucla.edu/pli/15/to/rq/fieldwork-portfolio/docs/reading-formative-assessment-and-standards-based.pdf> (accessed 20 February 2019).
10. Perrenoud P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1998, vol. 5, iss. 1, pp. 85–102.

Vilkova L. V., Linguistics University of Nizhny Novgorod (ul. Minina, 31a, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155). E-mail: plymouth@inbox.ru